

# Sylwia Rapacka-Wojtala

---

## Rola materiałów dydaktycznych w procesie kształcenia wypowiedzi ustnej i pisemnej oraz stosowanych w nim zadań

---

Społeczeństwo. Edukacja. Język 2, 65-84

---

2014

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

## **ROLA MATERIAŁÓW DYDAKTYCZNYCH W PROCESIE KSZTAŁCENIA WYPOWIEDZI USTNEJ I PISEMNEJ ORAZ STOSOWANYCH W NIM ZADAŃ**

### ***THE ROLE OF DIDACTIC MATERIALS IN THE PROCESS OF DEVELOPING ORAL AND WRITTEN COMMUNICATION AS WELL AS TASKS USED FOR THE PURPOSE***

#### **Streszczenie**

Celem kształcenia językowego na każdym etapie edukacyjnym jest rozwijanie kompetencji komunikacyjnej uczących się. Nauczyciel planując proces dydaktyczny powinien, kierując się wytycznymi Podstawy programowej, programu nauczania oraz informatora egzaminacyjnego, dobierać takie metody, strategie i techniki nauczania i uczenia się oraz środki dydaktyczne, aby były one adekwatne do wieku i możliwości grupy docelowej, kształciły rozumienie tekstu słuchanego i czytanego oraz stanowiłyby wzorzec dla uczniów w procesie tworzenia ich własnych wypowiedzi ustnych i pisemnych w oparciu o dobrze przygotowane ćwiczenia.

**Słowa kluczowe:** materiały dydaktyczne, kształcenie kompetencji komunikacyjnej, ćwiczenia komunikacyjne

#### **Abstract**

The purpose of language teaching at any stage of education is developing communication competence of learners. A teacher, when planning the didactic process, should, basing on the indications of the Core Curriculum, the school programme and the examination guidebook, choose such methods, strategies and techniques of teaching and learning as well as didactic resources, as to make them relevant for the given age and abilities of the target group. They should also develop understanding of the text that is listened to and read, becoming a pattern for learners in the process of creating their own oral and written utterances on the basis of well-prepared exercises.

**Keywords:** didactic materials, developing communication competence, communication exercises

*Bez mistrza nie ma sztuki, bez przykładu nauki.  
Przysłowie polskie*

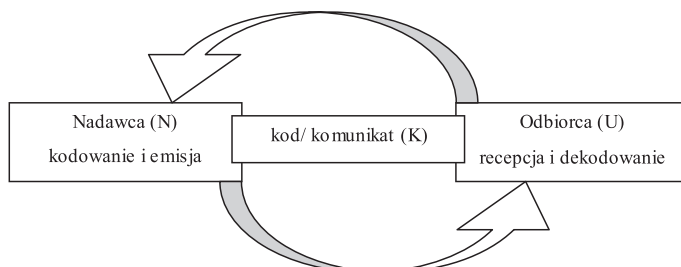
Głównym celem procesu kształcenia niezależnie od etapu edukacyjnego, na którym on przebiega, jest poznawanie świata, zdobywanie wiedzy i rozwijanie umiejętności jej wykorzystywania w codziennym życiu, a także kształcenie osobowości. (Podstawa

programowa, 10 - 17) Oznacza to, że na proces kształcenia składa się nauczanie, tj. przekazywanie deklaratywnej wiedzy w sposób planowy i systematyczny w celu wywołania w uczących się trwałych zmian, uczenie się – rozumiane, jako kształcenie umiejętności wykorzystywania wiedzy i doświadczeń w praktyce oraz wychowanie, którego celem jest wywołanie określonych zmian w osobowości uczącego się. (Okoń 2004, 264 - 265) Aby proces ten mógł przebiegać płynnie i efektywnie niezbędna jest umiejętność komunikowania się, która daje możliwość wymiany myśli, przekazywania i nabywania informacji na temat tego, co wiedzą, myślą i czują inni. Stąd też rozwijanie kompetencji komunikacyjnej (umiejętności prowadzenia rozmowy i wymiany interakcji) oraz komunikacji interpersonalnej – wymiany informacji (komunikatu) pomiędzy uczestnikami rozmowy: nadawcą a odbiorcą (Okoń 2004, 184) stanowi podstawę całego procesu kształcenia.

Umiejętność komunikowania się jest szczególnie istotna w przypadku nauczania języków obcych, którego nadrzędnym celem jest rozwijanie umiejętności komunikowania się z rodzimymi użytkownikami języka docelowego w formie ustnej i pisemnej. Proces komunikacji nabiera tym wypadku dodatkowego interkulturowego wymiaru, gdyż uczestnicy muszą opanować zasady komunikacji w języku rodzimym oraz w obcym, aby porozumiewać się bez zakłóceń lub nieporozumień. Dotyczy to komunikacji werbalnej, czyli umiejętności posługiwania się językiem obcym (oprócz poprawnie sformułowanego komunikatu ważny jest również sposób jego przekazania, tj. właściwa wymowa i akcent oraz płynność wypowiedzi) oraz komunikacji niewerbalnej, tj. mimiki, kinezytyki, proksemiki i parajęzyka, które w języku docelowym mogą odbiegać od rodzimych standardów. (Matschnig 2010, 71-73) Dlatego też rolą nauczycieli języków obcych jest kształcenie w procesie dydaktycznym kompetencji językowych uczniów oraz kompetencji komunikacyjnej, która ma służyć rozwijaniu komunikacji interpersonalnej z użytkownikami języka docelowego. *Komunikowanie się, więc umiejętnością nauczyciela i – w efekcie – ucznia.* (Marcinkowska – Bachlińska 2009, 420)

Proces komunikacji i proces (glotto)dydaktyczny, opisywany przez przedstawicieli różnych dziedzin nauki, m.in. filozofów, socjolingwistów, lingwistów i (glotto)dydaktyków, przebiega według podobnego modelu: nadawca/ nauczyciel - kod/ język (obcy)/ komunikat - odbiorca/ uczeń i w zależności jaką dziedzinę nauki owi naukowcy reprezentowali, model ten był uzupełniany o dodatkowe elementy lub opisywano inne jego aspekty. We wszystkich przytoczonych poniżej modelach i schematach, niezależnie, czy odnosi się on do procesu przekazywania i nabywania wiedzy, czy też aktu swobodnej komunikacji, istnieje zawsze wzajemna relacja pomiędzy nadawcą i odbiorcą informacji oraz przekazywany komunikat.

*Podstawowy model komunikacji to dwaj partnerzy, z których jeden informację nadaje (kodowanie i emisja), drugi – tę ukrytą wiadomość odbiera (recepcja) i odczytuje (dekodowanie). Aby komunikacja mogła nastąpić obydwaj uczestnicy procesu komunikacji muszą opanować posługiwanie się jednym kodem, a więc poznać sygnały oraz reguły ich łączenia.* (Okoń 2004, 186)

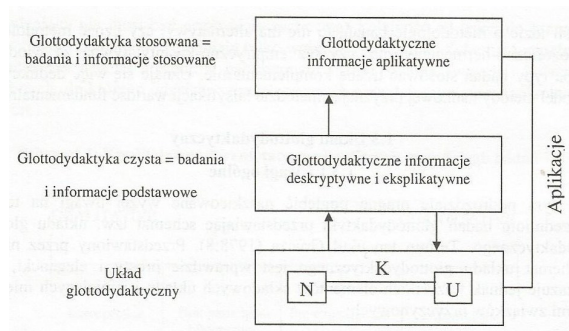


**Wykres 1: Model procesu komunikacji wpisany w proces dydaktyczny wg definicji Okonia**

W procesie nauczania języków obcych model ten opisał Franciszek Grucza nazywając go układem glottodydaktycznym:  $N - K - U$ , gdzie  $N$  oznacza nauczyciela,  $K$  - kanał komunikacji, zaś  $U$  - ucznia i oddaje najbardziej elementarną zasadę komunikacji oraz procesu nauczania i uczenia się - związek pomiędzy nadawcą a odbiorcą komunikatu i istniejący pomiędzy nimi kanał przekazu informacji. Przy czym, jak twierdzi W Pfeiffer:

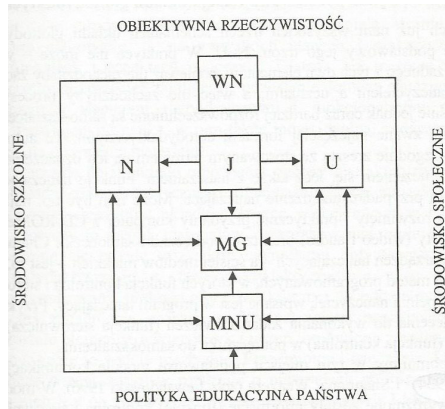
*Układ glottodydaktyczny Gruczy ukazuje całkiem prymarne związki między nauczycielem i uczącymi się, pomijając (...) inne elementy występujące w każdym procesie nauczania i uczenia się języka obcego. Są to materiały, metoda i warunki uczenia się.* (Pfeiffer 2001, 19)

Model ten uzupełnił następnie na gruncie polskim Władysław Woźniewicz, dodając do układu Gruczy system i model glottodydaktyczny oraz starając się opisać go z różnych płaszczyzn i poziomów. (Woźniewicz 1987, 87)



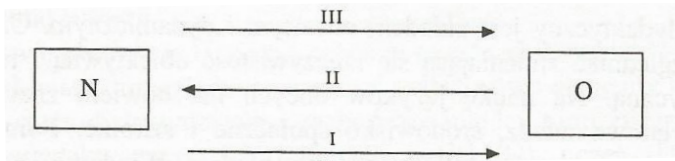
**Wykres 3: Model glottodydaktyczny wg Woźniewicza**

W nieco inny sposób układ ów opisał Waldemar Pfeiffer, który starał się uwzględnić wszystkie podstawowe elementy związane z procesem nauczania i uczenia się języków obcych oraz związki zachodzące pomiędzy nimi. Relacja  $N$  - nauczyciel i  $U$  - uczeń pozostaje bez zmian, jak również łączący ich kanał informacyjny określony jako język -  $J$ . Do układu tego Pfeiffer dodał wykorzystywane w procesie dydaktycznym oraz w przekazie informacji materiały glottodydaktyczne -  $MG$  oraz metody nauczania i uczenia się -  $MNU$ . Cały proces, z uwagi na fakt, że zachodzi w określonym miejscu i czasie wpisany został przez niego w  $WN$  - warunki nauczania i rzeczywistość obiektywną -  $RO$ , wyrażoną na schemacie poprzez:  $PEP$  - politykę edukacyjną państwa,  $ŚS$  - środowisko szkolne i  $ŚŚ$  - środowisko społeczne, gdyż mają one wpływ na proces komunikacji i proces dydaktyczny.

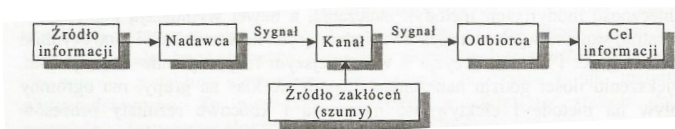


Wykres 4. Układ glottodydaktyczny wg Pfeiffera

Relacja N - U opisana przez Gruczę, uzupełniona przez Woźniewicza i Pfeiffera, opiera się na wcześniej opisanych modelach komunikacji językowej, m.in. Bühlera<sup>1</sup> oraz Shannona i Weavera (Lewandowski 1990, 556). W modelu Bühlera wyróżnione zostały w akcie komunikacji: kanał językowy z informacjami (funkcjami) podstawową (I), kontrolną (II) i sterowniczą (III), zaś w modelu Shannona i Weavera określono *nadawcę* komunikatu, jako źródło informacji, a jego odbiorcę - jako jej *cel*. Autorzy zauważyli też, że sygnał informacyjny w kanale komunikacji może ulegać zakłóceniom (szumom), które deformują, tj. utrudniają jego odbiór. (Pfeiffer 2001, 22)



Wykres 5: Model komunikacji językowej wg Bühlera (Lewandowski 1990, 22)

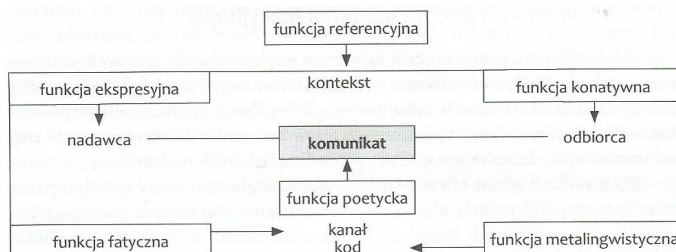


Wykres 6: Model komunikacji wg Shannona i Weavera (Lewandowski 1990, 22)

W latach 70-tych i 80-tych ubiegłego stulecia, w okresie radykalnych zmian w spojrzeniu na język jako przedmiot badań przez socjolingwistów i etnografów komunikacji, które skutkowały zmianą sposobu nauczania języków obcych - wprowadzeniem podejścia komunikacyjnego, najważniejszym dla komunikacyjnej dydaktyki języków stało się zrozumienie jak język jest używany, a nie jak jest zbudowany. Stąd głównym celem nauczania języków obcych nie było już przekazywanie wiedzy o języku, jako systemie, ale przygotowanie uczniów do komunikacji z rodzimymi użytkownikami języka docelowego.

<sup>1</sup> Zob. Bühler, K. 1934. *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Jena: G. Fischer.

Znaczenia nabiera koncepcja przekazu informacji (komunikatu) lingwisty Romana Jakobsona, który w rozprawie *Poetyka w świetle językoznawstwa*<sup>2</sup> przedstawił jeden z najbardziej dziś rozpowszechnionych modeli komunikacji językowej i wywiódł z niej typologię funkcji języka (będącą rozszerzeniem typologii Karla Bühlera). Jako konstytutywne dla każdego aktu mowy Jakobson wymienia sześć czynników: nadawcę (komunikatu), kontekst komunikatu, komunikat, kontakt (między nadawcą i odbiorcą), kod (wspólny dla nadawcy i odbiorcy) oraz samego odbiorcę. (Jakobson 1960, 27 i 33)



**Wykres 7: Model komunikacji wg Jakobsona (Jastrzębska 2011, 48)**

Jakobson uważał, że nadawca kieruje komunikat do odbiorcy i aby komunikat był efektywny, musi być dostosowany do kontekstu (coś musi znaczyć), kontekstu uchwytanego dla odbiorcy i albo zwerbalizowanego, albo takiego, który da się zwerbalizować. Konieczny jest także kod w pełni lub przynajmniej w części wspólny dla nadawcy i odbiorcy, oraz kontakt - fizyczny kanał oraz psychiczny związek między nadawcą i odbiorcą, umożliwiające im obu nawiązanie i kontynuowanie komunikacji. W zależności od tego, który z tych elementów jest najbardziej wyeksponowany, można mówić o sześciu różnych funkcjach języka:

1. Referencyjnej (poznawczej, informatywnej, oznaczającej lub denotatywnej), która polega na prezentacji przedmiotów i faktów. Funkcja ta dominuje w tekstach nastawionych na przekazywanie informacji o faktach i wydarzeniach, które wzbogacają naszą wiedzę czy utrwalają obraz otaczającego nas świata np. wywiad, artykuł publicystyczny - naukowy, komunikat urzędowy, podręcznik;
2. Ekspresyjnej (emotywniej lub ekspresywnej), w której celem komunikatu jest nadawca. Funkcja ta widoczna jest w tekstach nastawionych na wyrażanie uczuć nadawcy wypowiedzi np.: list, e-mail, sms. Traktowana jest także, jako funkcja prezentacyjna, czyli informująca o płci, pochodzeniu, wieku nadawcy np.: slang młodzieżowy, regionalizmy;
3. Poetyckiej (estetycznej), w której najważniejsza jest forma komunikatu. Funkcja ta jest charakterystyczna dla tekstów nastawionych na formę estetyczną przekazu, jej rolą jest przedstawienie tekstu w sposób oryginalny, unikatowy. Występuje głównie w utworach lirycznych, literaturze pięknej, aforyzmach, sentencjach. Wykorzystuje środki artystycznego przekazu, celową eliptyczność, metonimię itp.;
4. Konatywniej (impresywnej), której istotą jest wpływ na interlokutora. Wyraża się świadomym dążeniem nadawcy do kształtowania określonych postaw i zachowań odbiorcy za pomocą m.in.: nakazów, zakazów komend, poleceń, prośb. Często tekst

<sup>2</sup> Przeł. z ang. Pomorska, Krystyna. 1960. *Poetyka w świetle językoznawstwa*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich. Wydano w: *Współczesna teoria badań literackich za granicą. Antologia w trzech tomach*. Pod red. Markiewicz, Henryk, 23 – 68. Kraków: Wydawnictwo Literackie.

występuje w formie wołacza. Funkcja ta dominuje we wszelkiego rodzaju ustawach, zarządzeniach, regulaminach, reklamach, podaniach.

5. Fatycznej, która oznacza nawiązywanie i podtrzymywanie kontaktów w społeczeństwie. Dominuje w tekstach służących do nawiązania kontaktu i podtrzymania go, czy też do zasygnalizowania jego zakończenia, przy czym nadawca tekstu o niczym nie informuje, ani do niczego nie nakłania. Występuje w rozmowach potocznych lub rozmowach przez telefon.
6. Metajęzykowej (metalingwistycznej), która koncentruje się na kodzie i komunikacji. Dominuje w tekstach służących do wyjaśnienia sensu kodu, którym jest nazwa przyporządkowana jakiejś rzeczy lub zjawisku. Występuje w tekstach lingwistycznych i pracach językoznawczych.

Przytoczone tu funkcje mogą, ale nie muszą być zdaniem Jakobsona realizowane w procesie komunikacji łącznie. (Jakobson 1989, 79 - 89) Autor podkreślał również, że niezmiernie ważna jest symetria pomiędzy recepcją i produkcją komunikatu. W toku obserwacji okazało się jednak, że intencjonalność oraz dynamizm i nieprzewidywalność komunikatu wynikające z podmiotowości i niezależności uczestników komunikacji powoduje, że komunikat nie będzie nigdy symetryczny w kodowaniu i dekodowaniu, gdyż uczestnicy procesu komunikacji nie są *symetryczni*. Jako odrębne jednostki mają *odmiennie oczekiwania, wnoszą odmienny bagaż intelektualny i emocjonalny, a także posługują się odmiennymi strategiami komunikacyjnymi*. (Wilczyńska 1999, 55)

Tak rozumiany proces komunikacji stał się bazą dla podejścia komunikacyjnego w nauczaniu języków obcych i akcentował pojęcie *aktu mowy* zawierającego funkcjonalny i komunikacyjny aspekt wypowiedzi. W koncepcjach zaś aktów mowy prezentowanych przez przedstawicieli podejścia pragmatycznego w socjolingwistyce, m.in. Austin'a i Searl'a język był nie tylko środkiem przekazu informacji, ale również oddziaływania na rozmówcę i realizowania konkretnej intencji komunikacyjnej. (Berard 1995, 23) Akt mowy zaś, jako najmniejsza jednostka komunikacyjna odpowiadająca realizacji danej intencji komunikacyjnej wpisuje się w skład większej całości, jaką jest dyskurs (Wilczyńska 2002, 318) i na który, zdaniem Austin'a, składają się poszczególne wypowiedzi mające zdolność zmieniania świata, skłaniając rozmówcę do działania. Searle dodatkowo podzielił akty mowy na pięć kategorii, tj. stwierdzenia, dyrektywy, zobowiązania, ekspresje i deklaracje, dzięki którym możliwa jest modulacja pojedynczej wypowiedzi, ale też moderacja całej dyskusji. (Kurcz 1992, 247) Adoptowanie pojęcia *aktu mowy* do dydaktyki języków obcych wyraziło się w wyraźnym oddzieleniu funkcji komunikacyjnych od form językowych w opracowywanych środkach dydaktycznych, tj. programy nauczania, podręczniki i materiały około podręcznikowe.

Kolejnym kluczowym pojęciem podejścia komunikacyjnego, spopularyzowanym przez etnografów komunikacji, była tzw. *interakcja*, tj. wzajemna relacja *face to face* pomiędzy uczestnikami procesu komunikacji, która powoduje, że każde zachowanie, każdy komunikat wysłany przez jednego z uczestników komunikacji stanowi bodziec do reakcji dla drugiego.

W podejściu komunikacyjnym obowiązującym do dziś w dydaktyce nauczania języków obcych, kluczowym pojęciem stała się również *kompetencja komunikacyjna*. Termin ten w literaturze przedmiotu jest bardzo różnie opisywany ze względu na trudności w definiowaniu samego pojęcia *kompetencji*, która może być definiowana...

*po pierwsze, jako zdolność do wykonywania czegoś, co z punktu widzenia funkcjonowania okazuje się niezbędne, jako swego rodzaju umiejętność. Po drugie, jako charakterystykę takich cech funkcjonowania podmiotu (lub też samego podmiotu), które określić można mianem kompetentnych.* (Jakubowska 1996, 29)

Kompetencja komunikacyjna może być, zatem rozumiana, jako *umiejętność komunikowania się* lub *zdolność do zaistnienia komunikacji*. (Łosiak 2008, 249) W literaturze glottodydaktycznej termin ten stosowany jest dodatkowo wymiennie z pojęciem kompetencji językowej, kompetencji socjolingwistycznej czy kompetencji komunikatywnej, stąd trudności w stworzeniu jednoznacznej definicji tego pojęcia, gdyż zasięg znaczeniowy przytoczonych tu terminów nie jest w pełni tożsamy. Pierwszy z wymienionych, tj. kompetencja językowa (linguistic competence) wprowadzony i opisany został w gramatyce generatywnej przez Chomsky'ego w 1965 roku. Oznaczał arefleksyjną (inherentną) zdolność rodzimego użytkownika języka do posługiwania się danym systemem językowym – w *znaczeniu tworzenia i rozumienia dowolnych, poprawnie skonstruowanych wypowiedzi*. (Szulc 1994, 97, 110) Kompetencja ta wiązana jest z posiadaniem przez jednostkę utajonej, nieświadomej lub nie w pełni uświadomionej wiedzy językowej w postaci reguł języka *rozumianego jako społeczny a zarazem naturalny system znaków dźwiękowych (...) oraz reguł łączenia tych znaków, wyznaczających sposób posługiwania się nim*. (Kurcz 1992, 11-15) Z uwagi na fakt, że użycie języka nie zachodzi nigdy poza sytuacją społeczną, wobec tego czysta kompetencja w zakresie tworzenia zdań i wypowiedzi, bez wiedzy o społecznych regułach obowiązujących w interakcji komunikacyjnej, nie jest możliwa. (Jelonek, Wyzyga 1995, 128) Zdolność dostosowania przez rodzimego użytkownika języka swych wypowiedzi do aktualnej sytuacji społecznej, określamy mianem kompetencji komunikacyjnej, przyjmując jednocześnie, że osoba nie tylko umie mówić, ale wie również kiedy, z kim, gdzie i w jaki sposób można się porozumiewać. Pojęcie kompetencji komunikacyjnej pojawiło się zatem na skutek połączenia dwóch kierunków lingwistyki: gramatyki generatywnej oraz etnografii komunikacji i opisane zostało przez Dell'a Hymes'a. Hymes był zdania, że sama znajomość kodu językowego nie może zapewnić skutecznej komunikacji, dlatego w procesie komunikowania się ważną rolę odgrywa gramatyka oraz kompetencje socjolingwistyczne dotyczące wiedzy i umiejętności, które pozwalają zachować społeczny wymiar komunikacji językowej, tj. posługiwanie się językiem w określonych relacjach społecznych, konwencjach, w zróżnicowanym rejestrze, dialektach i odmianach regionalnych języka. Zdaniem Hymes'a kompetencja komunikacyjna jest zdolnością uczestnika komunikacji do recepcji i produkcji oraz interpretacji komunikatu w odpowiedni sposób. Przy czym ważne, aby komunikacja zachodziła i była dostosowana do określonej sytuacji komunikacyjnej, z uwzględnieniem wszystkich czynników zewnętrznych, które ją warunkują. Czynnikami tymi są: ramy przestrzenno - czasowe, tożsamość i statut społeczny rozmówców, ich relacje i znajomość norm społecznych, kanał i kod komunikacji oraz intencje komunikacyjne. Te zależności sytuacji komunikacyjnej doskonale widoczne są w zaprezentowanym przez Hymes'a mnemotechnicznym akrostychu: S-P-E-A-K-I-N-G. (Jastrzębska 2011, 49- 53)



Tabela 1. Akrostych SPEAKING<sup>3</sup> (Jastrzębska 2011, 52)

S	Setting – ramy	Fizyczne. Psychologiczne.	Czas. Miejsce.
P	Participants – uczestnicy	Nadawca. Odbiorca. Inni uczestnicy. Obserwatorzy.	Ich charakterystyka społeczno-kulturowa i psychologiczna (wiek, płeć, zawód, role społeczne, charaktery, postawy, nastroje...).
E	Ends – cele	Cel lub intencja działania komunikacyjnego. Rezultat tego działania.	
A	Acts – akty	Treść komunikatu (tematyka). Jego funkcje.	Poetycka. Referencyjna. Metalingwistyczna i inne.
K	Key – tonacje	Ton, zabarwienie emocjonalne towarzyszące działaniu językowo-komunikacyjnemu.	
I	Instrumentalities – narzędzia (środki komunikacji)	Kanały.	Bezpośredni ( <i>face à face</i> ). Pośredni (telefon, media).
		Kody.	Językowe. Wizualny. Proksemiczny.
N	Norms – normy (zwyczajne komunikacyjne)	Przebieg interakcji (przerwy, momenty ciszy, sposoby i częstotliwość zabierania głosu). Interpretacje znaczenia komunikatów w zależności od czynników socjo-kulturowych.	
G	Genre – rodzaj (rodzaj dyskursu, typ działania językowego)	Rozmowa o wszystkim. Dyskusja o konkretnej tematyce. Opowiadanie o zdarzeniu, przekazywanie informacji. Konferencja.	

Poprzez model S-P-E-A-K-I-N-G Hymes chciał ułatwić identyfikację i nazwanie komponentów językowej interakcji, aby komunikacja językowa (wymowa i zasady gramatyczne) oraz kontekst, w jakim słowa są używane stały się bardziej poprawne. Jego model składa się z szesnastu komponentów, które mogą być stosowane w różnych rodzajach dyskursu, tj.: rodzaj wiadomości, jej zawartość, otoczenie, nadawca, odbiorca, publiczność, cele, kanały informacyjne, formy interakcji, formy interpretacji oraz gatunki, które zostały ujęte w 8 przedziałach:

1. Otoczenie (**S**etting and **S**cene) - miejsce oraz czas, w którym dokonuje się akt mowy,
2. Uczestnicy (**P**articipants) - nadawca oraz odbiorca aktu mowy,
3. Zakończenia (**E**nds) - cele komunikatu,
4. Sekwencja działania (**A**ct sequence) - forma i kontekst komunikacji,
5. Klucz (**K**ey) - wskazówki, które mają pomóc ocenić ton głosu, manieri oraz ducha konwersacji,
6. Narzędzia (**I**nstrumentalities) - forma oraz styl aktu mowy,
7. Normy (**N**orms) - społeczne, ogólnie przyjęte reguły zachowania,
8. Rodzaj (**G**enre) - rodzaj aktu mowy albo wydarzenia.<sup>4</sup>

Zdefiniowane przez Hymes'a pojęcie *kompetencji komunikacyjnej* w ciągu ostatnich 30 lat ewaluowało, jej zakres semantyczny znacznie się poszerzał, co powodowało, że stało się ono coraz bardziej złożone.

Obecnie na kompetencję komunikacyjną składają się trzy komunikacyjne kompetencje językowe: lingwistyczna, socjolingwistyczna i pragmatyczna. Określają one poziom

<sup>3</sup> Zob. Bertocchini, P., Constanzo, H.: *Manuel d'autoformation*. Crédif-Hartier. Paris 1989, str. 39

<sup>4</sup> <http://tiemcenter.org/wp-content/uploads/sites/6/2012/05/Dell-Hymes-SPEAKING.pdf> (29.07.2014)

umiejętności językowych, pozwalają zachować społeczny wymiar komunikacji oraz zachować poprawność przekazu językowego dzięki znajomości zasad, według których ów przekaz jest organizowany, budowany, układany i używany w celu wypełnienia określonej funkcji komunikacyjnej i porządkowany według schematów inter- i transakcyjnych. (Coste, North, Sheil, Trim 2001, 99-115)

Dla procesu dydaktycznego, w którym kompetencja komunikacyjna wyraża się *zdolnością współpracy z partnerem komunikacyjnym* (Wilczyńska 2002, 324) ważne jest również, że przejawia się ona w konkretnych działaniach językowych określanych jako sprawności językowe, które dzielimy na sprawności receptywne: rozumienie tekstu słuchanego i czytanego oraz produktywne, czyli budowanie wypowiedzi ustnej i pisemnej. W latach 90-tych latach XX wieku do tych sprawności doszły jeszcze sprawności interakcyjne i mediacyjne, które w procesie dydaktycznym widoczne są szczególnie podczas sprawdzania poziomu opanowania języka obcego np. na egzaminach maturalnych. Sprawności te i poziom ich opanowania określony został bardzo szczegółowo dla każdego etapu edukacyjnego w Podstawie Programowej oraz dla każdego poziomu językowego w *Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego*. Wymienione dokumenty regulują obszar, zakres i poziom kształcenia kompetencji komunikacyjnej, natomiast sam proces musi przebiegać w oparciu o zdefiniowane dla każdego etapu edukacyjnego środki dydaktyczne, które stanowią pomoc dla nauczycieli w organizowaniu zadań mających na celu kształcenie poszczególnych sprawności językowych.

Poprzez *środki dydaktyczne* (Okoń 2004, 408), *materiały glottodydaktyczne* (Pfeiffer 2001, 161-166), *materiały nauczania* (Komorowska 2003, 37) lub pomoce dydaktyczne<sup>5</sup> rozumie się wszystkie materiały potrzebne do przeprowadzenia procesu dydaktycznego - przedmioty materialne umożliwiające usprawnienie procesu dydaktycznego: nauczania - uczenia się i uzyskania optymalnych osiągnięć szkolnych.

*Materiały (dydaktyczne) mają wpływ nie tylko na nauczyciela i ucznia, ale też budowane są ze względu na potrzeby nauczyciela i ucznia. Materiały glottodydaktyczne są więc podstawą procesów nauczania i uczenia się służąc nauczycielom i uczniom, a ich budowa uwzględnić musi charakterystykę nauczycieli i uczniów w konkretnych warunkach nauczania.* (Pfeiffer 2001, 26)

Celem wykorzystania materiałów dydaktycznych w procesie kształcenia jest jego upogłdowanie, ułatwienie procesów myślowych, pomoc w wykonywaniu przez uczniów, prezentujących różne style uczenia się (Siberman 2005, 20) ćwiczeń i zdobywanie sprawności praktycznego działania oraz eksponowanie materiałów wywołujących przeżycia uczniów, dzięki czemu realizowane są wszystkie jego elementy: nauczanie, uczenie się i wychowanie. Nauczyciel przygotowany do pełnia swej roli wykorzystuje różnego rodzaju pomoce dydaktyczne, aby organizowany przez niego proces dydaktyczny był efektywny, atrakcyjny i przyjazny dla ucznia. Wśród dostępnych nauczycielom pomocy dydaktycznych znajdują się słowne środki dydaktyczne w postaci tekstów, środki wzrokowe proste (oryginalne przedmioty, modele, obrazy, wykresy), techniczne środki wzrokowe (diaskop, grafoskop), techniczne środki słuchowe (magnetofon, radio) lub słuchowo - wzrokowe (film, telewizja). (Okoń 2004, 408)

Inną klasyfikację pomocy dydaktycznych przedstawił W. Pfeiffer w swojej książce *Nauka Języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Środki dydaktyczne określane są przez niego jako materiały dydaktyczne, które autor dzieli na 6 grup. Pierwszą z nich stanowią

<sup>5</sup> W literaturze istnieje wiele różnych określeń na materiały wykorzystywane w procesie dydaktycznym, jako pomoc przy jego organizacji. Autorka artykułu definiuje je jak pomoce dydaktyczne uważając, że to określenie najlepiej istotę i cel materiałów wykorzystywanych na lekcji języka obcego w kształceniu sprawności językowych i kompetencji komunikacyjnej.

materiały glottodydaktyczne w szerszym znaczeniu – wszystkie materiały stanowiące podstawę procesu nauczania: gazety, audycje radiowe oraz materiały glottodydaktyczne w węższym znaczeniu – podręczniki i inne materiały specjalnie spreparowane do nauczania języka. Kolejną grupę są materiały oryginalne podzielone na dwie podgrupy: materiały oryginalne wykorzystywane okazjonalnie, np. kartki okolicznościowe oraz materiały preparowane, przygotowane do procesu nauczania przez nauczyciela. Materiały oryginalne niedydaktyzowane – w oryginalnej postaci i materiały dydaktyzowane – poddawane obróbce dydaktycznej, tj. skrótom, zamianom środków leksykalnych na standardową odmianę języka, wpisują się w trzecią z wyróżnionych przez autora grup materiałów. W procesie dydaktycznym można wykorzystywać również, zdaniem autora, materiały drukowane, tj. podręcznik, zeszyt ćwiczeń, poradniki metodyczne, materiały uzupełniające (słowniki, gramatyki, teksty uzupełniające, itd.) i materiały audiowizualne, które dzielą się jeszcze na media twarde tj. magnetofon, grafoskop, rzutnik przeźroczy, magnetowid z monitorem, komputer, projektor filmowy, laboratorium językowe i media miękkie, tj. kasety magnetofonowe, kasety wideo, CD, folie, przeźroczka, plansze, tablice, plakaty, zdjęcia, rysunki. Ostatnią, wyróżnioną przez Pfeiffer grupą środków dydaktycznych są media audialne: wizualne i audiowizualne. (Pfeiffer 2001, 160)

Wszystkie te pomoce dydaktyczne, niezależnie od tego jak są nazywane, klasyfikowane czy też opisywane np., jako: podręczniki kursowe, materiały uzupełniające, czy książki pomocnicze (Komorowska 2003: 37), mogą być wykorzystywane do kształcenia poszczególnych sprawności językowych, dzięki czemu możliwa jest komunikacja ustna lub/i pisemna. Doświadczeni nauczyciele potrafią samodzielnie dobrać odpowiednie pomoce dydaktyczne do zadań kształcących poszczególne sprawności językowe. Młodym i mniej doświadczonym nauczycielom służą pomocą informacje i wskazówki zawarte w programach nauczania lub poradnikach.

Na podstawie analizy ww. pomocy dydaktycznych, obowiązujących na poszczególnych etapach edukacyjnych<sup>6</sup> można wysnuć wniosek, że istnieją grupy pomocy dydaktycznych, które przypisywane są kształceniu poszczególnych sprawności językowych w celu rozwijania kompetencji komunikacyjnej niezależnie od etapu, na którym ten proces przebiega.

I tak w rozwijaniu sprawności rozumienia tekstu słuchanego najczęściej proponuje się wykorzystanie następujących pomocy dydaktycznych: 1) odtwarzacz CD, płyty CD, magnetofon, kasety magnetofonowe, radio, programy radiowe, piosenki, 2) telewizor, programy telewizyjne, filmy, odtwarzacz VHR/ CD i różnorodne filmy edukacyjne.

Kształcąc umiejętność rozumienia tekstu czytanego, zdaniem autorów programów nauczania i poradników, należy wykorzystywać: a) podręcznik, ćwiczenia, materiały około podręcznikowe, tj. plansze dydaktyczne, gry i zabawy językowe, b) gazety, magazyny, teksty literackie, foldery, prospekty, słowniki, podręcznik do gramatyki itp., c) przedmioty z bezpośredniego otoczenia środowiska materialnego uczniów, tj. wyposażenie pracowni szkolnej: tablice dydaktyczne, przybory szkolne, gazetki ścienne, plakaty, kolaże, obrazy, zdjęcia, materiały biurowe i in., d) OHP, folie dydaktyczne, zestaw multimedialny: rzutnik multimedialny, komputer, tablica multimedialna, programy komputerowe.

Planując zadania rozwijające umiejętność budowy wypowiedzi ustnej i pisemnej powinno się stosować: 1) nagrania, słuchowiska i audycje radiowe, 2) filmy edukacyjne, programy telewizyjne, 3) podręcznik, ćwiczenia, materiały około podręcznikowe, tj. plansze dydaktyczne, gry i zabawy językowe, 4) gazety, magazyny, teksty literackie, foldery, prospekty, słowniki, podręcznik do gramatyki itp., 5) tablice dydaktyczne, przybory szkolne,

<sup>6</sup> Analizowane pomoce dydaktyczne wyszczególnione są w bibliografii niniejszego artykułu

gazetki ściennie, plakaty, kolaże, obrazy, zdjęcia, materiały biurowe, folie dydaktyczne. (Kortarba, Jaroszevska 2007, 37- 38)<sup>7</sup>

Wszystkie te pomoce dydaktyczne mają na celu usprawnienie oraz uatrakcyjnienie procesu dydaktycznego, jednak ich różnorodność na zajęciach ma również ogromny wpływ na organizację procesu uczenia się. Nauczyciel, świadomy możliwości grupy docelowej, będzie starał się dotrzeć do wszystkich jej uczestników, którzy prezentują różne style uczenia się. (Silberman 2005: 20)

Zastosowanie w procesie nauczania i uczenia się jedynie pomocy dydaktycznych nie jest jeszcze gwarantem sukcesu. Efektywny proces dydaktyczny, którego celem jest kształcenie kompetencji komunikacyjnej uczniów zależy również od zastosowanych w nim przez nauczyciela metod, zasad, strategii oraz technik nauczania i uczenia się, gdyż *nauczanie nie jest już (...) przekazywaniem wiedzy, ale organizowaniem sytuacji uczenia się i jego wspomaganie*. (Jastrzębska 2011, 30) Dobrze przygotowany do pełnienia swej roli nauczyciel, potrafi wybrać z opisywanych w literaturze fachowej metod, jedną (Pfeiffer 2001, 50 – 96) lub dobrać i skompilować w jedną spójną całość kilka z nich, tworząc własną eklektyczną metodę nauczania (Komorowska 2003, 27), adekwatną dla konkretnej grupy docelowej. (Meyer 2004, 74 - 86) Proces dydaktyczny musi jednak przebiegać również zgodnie z ogólnie przyjętymi w dydaktyce oraz psychologii zasadami nauczania i uczenia się.

*Przez zasady nauczania będziemy rozumieć te normy postępowania dydaktycznego, których przestrzeganie pozwala nauczycielowi zaznajamiać uczniów z podstawami usystematyzowanej wiedzy, rozwijać ich zainteresowania i zdolności poznawcze, wpajając im naukowy pogląd na świat oraz wdrażać do samokształcenia. Tak rozumiane zasady nauczania służą realizacji ogólnych celów kształcenia i obowiązują w pracy szkół różnych typów i szczebli...* (Kupisiewicz 1978, 131)

Zasady są zatem *ogólnymi regulami kształtowania procesów nauczania pod względem treści i od strony metodyczno - organizacyjnej*. (Pfeiffer 2001, 57) Ich zastosowanie wpływa z celów i prawidłowości nauczania, a należą do nich: zasada pogładowości, wiązania teorii z praktyką, systematyczności, stopniowania trudności, aktywnego udziału uczniów, indywidualizacji nauczania, dobrego klimatu nauczania oraz zasady glottodydaktyczne: zasady dotyczące celów, treści i procedur nauczania. (Pfeiffer 2001, 58 - 64)

Kolejnym, niezmiernie ważnym warunkiem procesu kształcenia jest stosowanie strategii nauczania i uczenia się, które pomagają w organizacji procesu kształcenia. (Bimmel, Rampillon 2000, 64 - 77) *Poprzez strategie rozumieć należy zharmonizowany dobór celów, metod i środków stanowiących operacyjne założenia działalności edukacyjnej nauczycieli*. (Okoń 2004, 385), czyli celowe zachowania nauczającego oraz uczącego się zmierzające do ułatwiania zdobywania i przetwarzania wiedzy. W świetle Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego pod pojęciem strategii rozumieć należy:

*[...] środki wykorzystywane przez użytkownika języka w celu mobilizacji i kontroli własnych zasobów językowych oraz uaktywnienia własnych umiejętności i sposobów działania, by w najpełniejszy sposób, zgodnie z założonym celem i danym kontekstem komunikacyjnym, skutecznie wykonać dane zadanie*. (ESOKJ 2001, 61)

*Odnosi się to strategii poznawczych, tj. uczenia się, zapamiętywania, zrozumienia i metapoznawczych, tj. planowania, monitorowania, regulowania*. (Filipiak 2009, 73) Strategie często określane są w literaturze fachowej również jako techniki nauczania i uczenia się (Rampillon 1995, 261-263), choć oznaczają nieco inne działanie dydaktyczne.

Kolejne pojęcie, ważne w konstruowaniu procesu dydaktycznego - techniki nauczania i uczenia się, rozumieć należy, jako tzw. *chwyt nauczania* (Pfeiffer 2001, 57-58), czyli

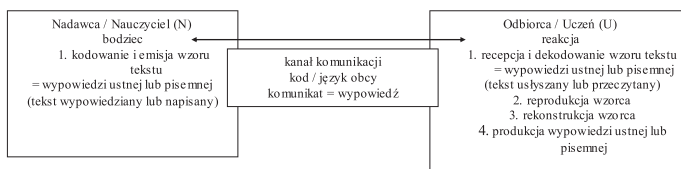
<sup>7</sup> Zob. też: Rapacka 2008, 6; Kin, Ostrowska – Polak, 49; Piszczatowski 2008, 95

wszelkie zadania i ćwiczenia, dla których określono cel leksykalno - gramatyczny oraz komunikacyjny i których zadaniem jest ułatwienie opanowywania i automatyzacji nowego materiału. (Jung 2001, 119)

Nauczyciel języków obcych, chcąc realizować ogólny cel odnoszący się do kształcenia językowego zawarty w Podstawie programowej, tj. rozwijanie *umiejętności komunikowania się w języku ojczystym i języku obcym, zarówno w mowie, jak i piśmie* (Podstawa programowa, 17) oraz poprawnie przygotować proces dydaktyczny na wybranym etapie edukacyjnym, na obowiązującym w danej szkole poziomie biegłości językowej<sup>8</sup>, powinien dysponować odpowiednią wiedzą, kompetencjami i umiejętnościami oraz, co jest tematem niniejszych rozważań, dobrze przeanalizować obowiązujące go dokumenty i pomoce dydaktyczne. Analiza ta pomoże mu we właściwym doborze materiałów lekcyjnych na podstawie, których będzie planował kształcenie poszczególnych sprawności językowych składających się na kompetencję komunikacyjną, tj. receptywne rozumienie tekstu słuchanego i czytanego oraz produkcję językową, tj. budowę wypowiedzi ustnej i pisemnej. W tym miejscu rodzi się pytanie, dlaczego należy zwrócić uwagę na wytyczne w ww. dokumentach.

Poddając analizie zamieszczone w Podstawie programowej ogólne i szczegółowe cele nauczania języków obcych, wybrane programy nauczania języka niemieckiego<sup>9</sup> oraz pomoce dydaktyczne w postaci podręczników i poradników dla nauczycieli dla poszczególnych etapów edukacyjnych, a następnie zestawiając zawarte w nich informacje odnoszące się do: kształcenia kompetencji komunikacyjnej (sprawności językowych) oraz materiałów, na podstawie których kształcenie owo powinno się odbywać z badaniami naukowymi na temat procesu komunikacji, zauważyć można sporo nieścisłości.

Zakładając, że komunikacja odbywa się według opisywanych wcześniej układów i modeli, to  $N$  - nadawca emituje zakodowaną w konkretnym kodzie, języku  $J$  - informację, komunikat, stygmatyzując go w intencjonalny sposób, w celu wywołania konkretnej reakcji u odbiorcy -  $U$ . Odbiorca odbiera komunikat, dekoduje go i przetwarza według znanych mu zasad, norm i reguł, co wywołuje u niego konkretną reakcję, w postaci emisji komunikatu zwrotnego. Jeśli przełożymy to na proces nauczania języka obcego i kształcenie sprawności językowych, to schemat ten mógłby wyglądać następująco:



**Wykres 8. Model komunikacji na lekcji języka obcego wg autorki artykułu**

W procesie dydaktycznym, (N) oznaczałby nauczyciela wysyłającego bodziec, tj. komunikat - informację w znanym sobie i odbiorcy kodzie - w docelowym języku obcym, w postaci wypowiedzi ustnej lub pisemnej. Bodziec ten, w postaci tekstu mówionego lub pisanego jest odbierany, dekodowany i analizowany przez ucznia (U), jako tekst słuchany lub czytany w toku procesu recepcji ogólnej, selektywnej i detalicznej. Następnie uruchamia się proces reakcji na bodziec – próba budowy wypowiedzi ustnej lub pisemnej, następujący w wyniku prób odtwarzania wzorca na podstawie wiedzy wcześniej nabytej lub jej syntezy z własnie poznaną. Oznacza to, że w nauczaniu języków (obcych) zachodzi bezpośrednia zależność pomiędzy podanym wzorem wypowiedzi, a jego produkcją, poprzez recepcję

<sup>8</sup> Mowa tu o poziomach biegłości językowej opisanej w ESOKJ

<sup>9</sup> W bibliografii wymienione zostały wszystkie analizowane programy nauczania

wzorca i na jego podstawie reprodukcję, rekonstrukcję, aż do prób samodzielnego tworzenia wypowiedzi. Ten schemat ma bezpośrednie odzwierciedlenie w organizacji procesu dydaktycznego – w budowie fazy ćwiczeń, która powinna składać się z szeregu ćwiczeń ułożonych w odpowiedniej kolejności ze względu na ich tym oraz stopień trudności. (Bimmel, Karst, Neuner 1993, 89)

Taka struktura rozwijania kompetencji komunikacyjnej odpowiada nie tylko układowi dydaktycznym oraz modelom komunikacji aktualnie obowiązującym, ale również procesom przyswajania wiedzy, wyrażającym się m.in. w opisywanych wcześniej w zasadach nauczania. Jeśli by, zatem w nauczaniu języków obcych proces kształcenia poszczególnych sprawności językowych odbywał się w atmosferze sprzyjającej nauce, przy dobrej woli porozumienia się obu uczestników komunikacji, w okolicznościach wspierających proces nauczania i uczenia się, a do tego prowadzony był przez nauczyciela we właściwy sposób, uczniowie nie mieliby problemów z komunikowaniem się w języku obcym. (Kuzik 2008, 47-75)

Co zatem jest przyczyną problemów w kształceniu kompetencji komunikacyjnej uczniów, a szczególnie budowy wypowiedzi ustnej i pisemnej?

Odpowiedzią mogą być wyniki przeprowadzonej przez autorkę analizy - brak korelacji pomiędzy celami nauczania poszczególnych sprawności językowych, podawanymi przez nauczyciela bodźcami - wzorami tekstów dla budowy wypowiedzi ustnej i pisemnej oraz wymogami dotyczącymi egzekwowania umiejętności komunikowania się w mowie i piśmie w szczególności podczas egzaminów kończących dany typ szkoły.

I tak na II etapie edukacyjnym celem kształcenia receptywnych sprawności językowych, tj. rozumienia tekstu słuchanego będącego bazą dla komunikacji ustnej, oraz tekstu czytanego, stanowiącego podstawę komunikacji pisemnej, jest zrozumienie bardzo prostych i krótkich poleceń, tekstów, rozmów dot. typowych sytuacji komunikacyjnych oraz umiejętność identyfikowania i zrozumienia bardzo prostych i krótkich tekstów czytanych, tj. listy prywatne, wiadomości e-mail, sms-y, opowiadania, zaproszenia lub kartki pocztowe. (Podstawa programowa, 30) Na tej podstawie wysnuć można wniosek, że takie formy wypowiedzi powinny być wprowadzane w proces dydaktyczny na lekcji języka niemieckiego w postaci tekstów będących następnie wzorem dla adekwatnych do nich form wypowiedzi. Tymczasem w programach nauczania proponowane są następujące typy tekstów: wliczanki, rymowanki, wierszyki, zagadki, piosenki, komiksy, dialogi, teksty użytkowe (plan lekcji, program telewizyjny, życzenia, przepisy, kartki pocztowe, historyjki obrazkowe), opisy, krótkie teksty informacyjne, krótkie wypowiedzi monologowe, listy, maile, pamiętniki, opowiadania, wywiady, krótkie teksty narracyjne, scenariusze przedstawień teatralnych. (Furche, Gnyś, 17)

Oznacza to, że jedynie listy prywatne, maile, opowiadania i kartki pocztowe znajdują swoje odzwierciedlenie w celach sformułowanych dla kształcenia sprawności rozumienia tekstu słuchanego i czytanego oraz proponowanych rodzajach tekstów przewidzianych dla procesu nauczania i uczenia się języków obcych. W programach nauczania wymieniono wprowadzić *krótkie wypowiedzi monologowe*, pod którymi może kryć się większość rodzajów tekstów, ale zważywszy, że dokumenty te mają być wytycznym dla organizacji procesu dydaktycznego, powinno być uściślone, jakie teksty powinny być wykorzystywane przez nauczycieli, jako baza dla kształcenia sprawności produktywnych.

Kolejnym problemem jest dysharmonia pomiędzy rodzajami tekstów, które powinny stanowić wzorec dla budowy wypowiedzi ustnej i pisemnej, a celami wyznaczonymi dla tych sprawności w Podstawie programowej, według których uczeń powinien 1) posiadać umiejętność formułowania bardzo krótkich, prostych i zrozumiałych kilkudanowych wypowiedzi ustnych i pisemnych w według wzoru, a w nich 2) umieć opisywać ludzi, przedmioty i miejsca, opowiadać o czynnościach życia codziennego i przedstawiać swoje upodobania

i uczucia. (Podstawa programowa, 30) Tu znowu należy zastanowić się, jak te cele odnoszą się do celów określonych dla sprawności receptywnych oraz do rodzajów tekstów proponowanych przez programy nauczania. Jeśli przyjrzymy się celom określonym dla sprawności receptywnych i produktywnych to widoczna jest duża dysproporcja w stopniu trudności pomiędzy tym, co uczeń ma rozumieć, a tym, co powinien umieć powiedzieć lub napisać. Oznacza to, że teksty proponowane do kształcenia rozumienia tekstu słuchanego są prostsze niż te, które uczeń musi samodzielnie powiedzieć lub napisać, co kłóci się z modelem procesu dydaktycznego i modelem komunikacji. Jeśli zaś analizie poddamy typy tekstów proponowanych do kształcenia ww. sprawności oraz cele sformułowane do ich rozwijania, to poza 'opisem' i 'opowiadaniem' nie ma żadnych zgodności.

Podobnie wygląda sytuacja na III i IV etapie edukacyjnym, na których obowiązują wymagania odnoszące się do kompetencji komunikowania się w językach obcych, z etapów poprzednich, przy czym nie są one powtarzane, o ile powtórzenie nie wiąże się z rozszerzeniem lub pogłębieniem danego zagadnienia. (Podstawa programowa, 62) Przy czym i tak już trudną sytuację komplikują dodatkowo wymogi egzaminu gimnazjalnego i maturalnego. Celem kształcenia receptywnych sprawności jest osiągnięcie umiejętności rozumienia (bardzo) prostych i krótkich tekstów słuchanych, typu: instrukcje, komunikaty, ogłoszenia, rozmowy (poziom III.0) i filmy i reklamy (poziom III.1) a także pisanych, typu: mapy, symbole, piktogramy, napisy informacyjne, listy, ulotki reklamowe, jadłospisy, ogłoszenia, rozkłady jazdy, (proste) teksty narracyjne (poziom III.0), oraz teksty typu: instrukcje obsługi, artykuły prasowe, broszury i wykresy (poziom III.1). (Podstawa programowa, 34-40)

Na poziomie gimnazjum programy nauczania sugerują również zastosowanie na lekcji języka obcego różnorodnych typów tekstów, które mają gwarantować atrakcyjność oraz różnorodność procesu dydaktycznego np.: historyjki obrazkowe, komiksy, teksty użytkowe, przepisy, krótkie monologi, opisy, życzenia, plany lekcji, programy telewizyjne, kartki pocztowe, listy, e-maile, opowiadania, pamiętniki, wywiady, krótkie teksty narracyjne (Rapacka 2010, 32), ale aby gwarantowały również jego efektywność, potrzebna jest jeszcze wiedza i umiejętności dydaktyczne nauczyciela.

Rozumienie tych tekstów ma doprowadzić ucznia do umiejętności budowy wypowiedzi ustnej w postaci: (bardzo) krótkich, prostych i zrozumiałych wypowiedzi w formie: pytań i odpowiedzi na pytania, prośby, opisu, podziękowań, opowiadania, wyrażenia opinii, wyrażenia pozwolenia, uzasadnienia opinii (poziom III.0) oraz porad, relacji i negocjacji (poziom III.1). Efektem kształcenia na tym etapie edukacyjnym ma być również umiejętność formułowania wypowiedzi pisemnej w postaci bardzo krótkich, prostych i zrozumiałych wypowiedzi w formie: wiadomości, wiadomości e-mailowej i (krótkiego) opisu na poziomie III.0, oraz notatki, pozdrowienia, ankiety, ogłoszenia, pocztówki, listu prywatnego, zaproszenia i życzeń na poziomie III.1. (Podstawa programowa, 34 - 40)

Tutaj, podobnie jak w szkole podstawowej, widać dysproporcje pomiędzy wymaganiami odnoszącymi się do sprawności receptywnych i produktywnych, a tekstami proponowanymi do wykorzystania na lekcji języka obcego. Podobnie, jak na II etapie edukacyjnym, wymagania odnoszące się do sprawności receptywnych są dużo mniejsze, niż do produkcji językowej, zaś teksty, choć znowu gwarantują atrakcyjną i ciekawą lekcję, to biorąc pod uwagę ich rodzaj, nie będą wzorem dla wypowiedzi ustnej lub pisemnej. Nie będą też gwarantować przygotowanie do egzaminu gimnazjalnego, na którym uczeń musi wykazać się umiejętnością samodzielnego napisania krótkiego tekstu użytkowego (50–100 słów) w formie: listu prywatnego, wiadomości lub maila z elementami opisu, relacjonowania, zaproszenia, wyrażania i uzasadniania opinii i uczuć itp., zgodnie ze szczegółowymi wskazówkami podanymi w poleceniu. (Rapacka 2012, 8-14) Celem kształcenia wypowiedzi pisemnej na lekcji języka obcego powinno być formułowanie właśnie takich wypowiedzi, co pomogłoby uczniom w przygotowaniach do tej formy sprawdzania wiedzy i umiejętności, a niestety

jak wskazuje praktyka, nie jest. Oczywiście dobrze przygotowany metodycznie nauczyciel poradzi sobie z problemem braku tego typu tekstów w pomocach dydaktycznych, ale mniej doświadczeni będą musieli sięgać po dodatkowe materiały około podręcznikowe. I tak oto nauczyciel pracujący w gimnazjum stoi przed dylematem, w jaki sposób połączyć wszystkie wytyczne z przytoczonym tu modelem nauki skutecznego komunikowania się.

Z takim samym problemem borykają się nauczyciele szkół ponadgimnazjalnych przygotowujący uczniów do matury. Na IV etapie edukacyjnym również widoczne są nieścisłości pomiędzy celami szczegółowymi odnoszącymi się do rozumienia tekstów słuchanych i czytanych i budowy wypowiedzi ustnej i pisemnej, pomiędzy ww. celami kształcenia, a typami tekstów na podstawie, których mają być owe sprawności kształcone. Różnice są również widoczne pomiędzy celami, tekstami, a wytycznymi egzaminu maturalnego. Dodatkowo pracę nauczycielom utrudnia fakt, że niejednokrotnie muszą organizować proces dydaktyczny na trzech różnych poziomach: IV.0, IV.1.0 i IV.1.1, w zależności od tego, na jakim etapie uczący się rozpoczęli naukę języka obcego i na jakim poziomie chcą ją w danej szkole ukończyć.

W celach dla IV etapu znaleźć można sformułowania, że uczniowie potrafią zrozumieć a) bardzo proste i krótkie – IV.0, b) proste i typowe – IV.1.0 oraz c) różnorodne w formie i długości – IV.1.1 teksty słuchane (Rts) i czytane (Rtc) typu:

Poziom biegłości językowej IV.0

Rts: polecenia, teksty, intencje,

Rtc : napisy informacyjne, listy, ulotki reklamowe, jadłospisy, ogłoszenia, rozkłady jazdy, teksty narracyjne

Poziom biegłości językowej IV.1 (0)

Rts: instrukcje, komunikaty ogłoszenia, rozmowy

Rtc: broszury, listy, broszury, ulotki reklamowe, instrukcje obsługi, proste artykuły prasowe, teksty narracyjne

Poziom biegłości językowej IV.1.(1)

Rts: rozmowy, dyskusje, wywiady, wykłady, komunikaty, instrukcje, wiadomości, audycje radiowe, programy telewizyjne

Rtc: artykuły prasowe, recenzje, wywiady, teksty literackie (Podstawa programowa, 43– 54)

Sprawności te mają być rozwijane na podstawie tekstów, z którymi uczniowie mogą spotkać się w autentycznych sytuacjach komunikacyjnych i które pomogą im w budowaniu samodzielnej wypowiedzi pisemnej. Do takich tekstów należą przede wszystkim teksty użytkowe: e-maile, listy, kartki pocztowe, życzenia, zaproszenia, wiadomości, ogłoszenia, notatki, anonse i ankiety. Ponadto uczniowie powinni mieć możliwość zapoznać się na lekcji języka niemieckiego z tekstami, z którymi mogą spotkać się w sytuacjach życia codziennego: żarty i dowcipy, historyjki obrazkowe, programy telewizyjne, przepisy kulinarne, ulotki informacyjne, wywiady i artykuły prasowe, oraz, które przybliżą im różne gatunki literackie, tj.: komiksy, bajki, wiersze, krótkie teksty narracyjne, opisy, opowiadania, pamiętniki. (Rapacka, 51) Tworzenie wypowiedzi ustnej i pisemnej uzależnione jest również od poziomu biegłości językowej obowiązującym w danej szkole lub grupie docelowej, co ilustruje niżej pokazana tabela, przy czym (Bwu) oznacza budowę wypowiedzi ustnej, a (BWP) – budowę wypowiedzi pisemnej.



**Tabela 2. Szczegółowe cele kształcenia budowy wypowiedzi ustnej i pisemnej wg Podstawy programowej**

	<b>Bwu</b>	<b>Bwp</b>
IV.0	1. opis, opowiadanie, relacje, wyrażanie opinii, przedstawienie swojego stanowiska 2. pyta, udziela odpowiedzi, wyraża: opinię, prośbę, emocje przeprosiny	e-mail, wiadomości opis, notatka, ogłoszenie, zaproszenie, ankieta, pocztówka, list prywatny
IV.1.(0)	1. opis, opowiadanie, relacje, wyrażanie opinii, uzasadnienie opinii 2. udziela informacji, przekazuje informacje, negocjuje, wyraża: intencje, skargi, propozycje, emocje	prosty list formalny
IV.1.(1)	1. opis, opowiadania, relacje, uzasadnienie, wyjaśnienie, argumentacja 2. negocjuje, dyskutuje, prowadzi rozmowę argumentuje, komentuje, spekuluje, wyjaśnia, wysuwa hipotezy	rozprawka, opowiadanie, sprawozdanie recenzja
Uczeń potrafi przekazać informacje zawarte w: IV.0. - mapach, symbolach, piktogramach IV.1. (0) - wykresach, filmach, reklamach IV.1.(1) - tekstach, rozwija notatkę, ogłoszenie, nagłówki prasowe, stosuje zmiany stylu i formy tekstu		

Przygotowując uczniów do egzaminu ustnego maturalnego nauczyciele muszą dodatkowo pamiętać, że w procesie dydaktycznym powinni poświęcić wiele uwagi kształceniu kompetencji komunikacyjnej w formie luźnej rozmowy (rozmowa wstępna polegająca na udzieleniu odpowiedni na kilka pytań egzaminatora), monologu (rozmowa z odgrywaniem roli), opisowi ludzi, przedmiotów i miejsc (opis ilustracji i odpowiedź na trzy pytania związane z tematyką ilustracji, jedno z nich wymaga relacji), relacjonowaniu zdarzeń (ww.), wyrażaniu opinii i argumentowaniu własnego zdania (wypowiedź na podstawie materiału stymulującego i odpowiedź na dwa pytania, gdzie obowiązuje wyjaśnienie wyboru i jego uzasadnienie, a pytania związane są z tematyką ilustracji). (Informator o egzaminie maturalnym z języka niemieckiego, 11-16) Podobnie sytuacja wygląda w procesie przygotowania uczniów do pisemnej formy egzaminacyjnej. Tu też nauczyciel musi pamiętać, że na poziomie podstawowym wymagana jest forma listu, e-maila, wiadomości na blogu, wiadomości na forum internetowym z elementami opisu, relacji, zaproszenia, uzasadnienia opinii (80-130 słów), zaś na poziom rozszerzony uczeń musi potrafić napisać list formalny, rozprawkę, artykuł publicystyczny z elementami opisu, relacjonowania, sprawozdania, recenzji, argumentacji (200- 250 słów). (Informator o egzaminie maturalnym z języka niemieckiego, 16 – 21)

Analizując cele kształcenia sprawności językowych oraz rodzaje tekstów, które stanowią wzór dla budowy wypowiedzi ustnej i pisemnej oraz wytyczne egzaminacyjne, zauważyć można również na tym poziomie brak korelacji pomiędzy nimi. Widoczne jest to choćby w rodzaju wypowiedzi pisemnej wymaganej na egzaminie pisemnym – wiadomość na blogu lub forum internetowym nie jest uwzględniona ani w celach kształcenia sprawności językowych, ani w proponowanych przez programy nauczania rodzajach tekstów. Dla nauczyciela jest to równoznaczne z samodzielnym przygotowaniem materiałów dydaktycznych przy pomocy, których może kształcić te formy wypowiedzi.

Nauczyciel języków obcych musi dysponować zatem dużą wiedzą merytoryczną oraz kompetencjami: komunikacyjnymi, pedagogicznymi, dydaktycznymi i metodycznymi,

a także mieć świadomość wytycznych dotyczących procesu kształcenia na poszczególnych etapach edukacyjnych, aby poprawnie formułować cele, adekwatnie dobierać materiały dydaktyczne oraz właściwie organizować proces dydaktyczny. (Rapacka 2009, 412)

*Efektywne nauczanie wymaga ludzi biegłych w przedmiocie nauczania, którzy jednocześnie troszczą się o dobro swoich uczniów (...) Efektywni nauczyciele władają zasobem wiedzy, na którym wspiera się sztuka nauczania, (...) dysponują repertuarem najlepszych sposobów postępowania pedagogicznego, (...) wykazują postawy i umiejętności niezbędne dla systematycznej refleksji i rozwiązywania problemów.* (Coste, North, Sheils, Trim 2001, 20)

Nauczyciele języków muszą również pamiętać o głównym celu procesu kształcenia ogólnego i językowego – rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej uczących się, na którą składa się ustna i pisemna kompetencja komunikacyjna i które powinny być rozwijane w odpowiedniej kolejności i zakresie. Zdecydowanie bardziej potrzebną w sytuacjach życia codziennego jest umiejętność ustnej komunikacji, dlatego rozumienie tekstu słuchanego i tworzenie na jego podstawie wypowiedzi ustnej, powinny stanowić element każdej lekcji języka obcego. Składające się na komunikację pisemną receptywne rozumienie tekstu czytanego oraz budowa wypowiedzi pisemnej powinny być kształcone w dalszej kolejności. Nie oznacza to bynajmniej, że są one mniej ważne, a jedynie rozwijanie ich jest naturalną konsekwencją komunikacji ustnej. (Rapacka 2008, 10 – 11) Rozumienie tekstu słuchanego i czytanego stanowią ponadto, w myśl modelu komunikacji, wzór dla tworzenia wypowiedzi ustnej i pisemnej, stąd rozwijanie tych sprawności powinno mieć miejsce w fazie prezentacji poprzez pracę z odpowiednimi tekstami odpowiadającymi potrzebom produkcji językowej. Na ich bazie powinny być następnie (w fazie automatyzacji) wykonywane ćwiczenia, mające na celu rozwijanie komunikacji ustnej lub pisemnej. Ćwiczenia te, oddające różne techniki nauczania i uczenia się, adekwatne dla uczniów prezentujących różne style uczenia się (Grotjahn 2003, 326 -331), powinny być wprowadzane w odpowiedniej kolejności opisanej w ww. schemacie, tj. poprzez serię zadań receptywnych, receptywno – produktywnych i dopiero na końcu rozwijających produkcję językową. Dodatkowo muszą być dostosowane semantycznie do tematu lekcji oraz realizować jej cel komunikacyjny. (Bimmel, Karst, Neuner 1993, 71-119 oraz Rapacka, 56 – 58)

Ważnym elementem w procesie kształcenia kompetencji komunikacyjnej jest również właściwe zorganizowanie pracy domowej, która jest nieodłączną sekwencją w procesie zapamiętywania. (Frick, Mosimann 1997, 25-31) Praca domowa powinna być zaplanowana dla wszystkich uczniów – dla tych najlepszych i najsłabszych, aby umożliwić wszystkim zapamiętanie i automatyzację realizowanego tematu. Niezależnie od tego, czy jest to, ulubiona przez nauczycieli pisemna forma wypowiedzi, czy wyjątkowo nie lubiana forma wypowiedzi ustnej, należy jej wzór podać, omówić i przećwiczyć na lekcji w kontekście jej tematu leksykalno – gramatycznego oraz struktury tekstu, a następnie podać wytyczne pomocne w jej przygotowaniu, tj. temat, formę, obligatoryjne informacje, które powinny znaleźć się w wypowiedzi oraz jej obszerność. Taki sposób przygotowania pracy domowej pozwoli w realizacji celów szczegółowych zawartych w Podstawie programowej oraz w przygotowaniach do egzaminu sprawdzającego poziom opanowania ustnej i pisemnej kompetencji komunikacyjnej, bez konieczności korzystania z dodatkowych pomocy dydaktycznych.

Wszystkie te elementy procesu dydaktycznego, tj. cele, materiały dydaktyczne, metody, zasady, strategie i techniki nauczania i uczenia się wyrażające się w zaplanowaniu, przygotowaniu i przeprowadzeniu poszczególnych faz lekcji, są gwarantem właściwego przygotowania uczniów do budowy wypowiedzi ustnej i pisemnej – tj. produkcji językowej niezbędnej w procesie komunikacji. *Planowanie nauczania i podejmowanie decyzji dotyczących planowania to jedne z najważniejszych dydaktycznych aspektów pracy nauczyciela, gdyż to od nich w dużej mierze zależy, co i jak nauczane jest w szkole.* (Arends 1994, 95)

i jego rolą – rolą ‘mistrza’ jest podać uczącym się przykład niezbędny dla procesu uczenia się i utrwalić go w odpowiedni sposób.

## BIBLIOGRAFIA:

### Książki

1. Arends, Richard I. 1994. *Uczymy się nauczać*. Warszawa: WSiP.
2. Bausch Karl - Richard, Christ Herbert, Krumm Hans – Jürgen. 2003 *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen und Basel: A Franke Verlag.
3. Berard, Evelyne. 1995. *L'approche communicative. Théorie et pratiques*. Paris: Gallimard.
4. Bimmel Peter, Karst Bernd, Neuner Gerd. 1993. *Arbeit mit Lehrwerklektionen*. München: Langenscheidt.
5. Bimmel Peter, Rampillon Ute. 2000. *Lernautonomie und Lernstrategien*. München: Goethe – Institut.
6. Coste Daniel, North Brian, Sheils Joseph, Trim John. 2001. *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego*. Warszawa: CODN.
7. Czerniawska Ewa, Ledzińska Maria. 1994. *Ja i moja pamięć. O skutecznych metodach uczenia się*. Warszawa: WSiP.
8. Filipiak, Ewa. 2012. *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
9. Frick Rene, Mosimann Werner. 1997. *Lernen ist lernbar. Eine Anleitung zur Arbeits- und Lerntechnik*. Cornelsen Sauerländer: Verl. für Berufsbildung.
10. Glaboniat Manuela, Müller Martin, Schmitz Helen, Rusch Paul, Wertenschlag Lukas. 2002. *Profile deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen*. Berlin: Langenscheidt.
11. Grucza, Franciszek. 1978. *Teoria komunikacji językowej a glottodydaktyka*. Warszawa: Wydawnictwo UW.
12. Jacobson, Roman. 1989. *W poszukiwaniu istoty języka*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
13. Jastrzębska, Elżbieta. 2011. *Strategie psychodydaktyki twórczości w kształceniu językowym (na przykładzie języka francuskiego)*. Kraków: Impuls.
14. Jung, Lothar. 2001. *99 Stichwörter zum Unterricht*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
15. Kupisiewicz, Czesław. 1994. *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa: PWN.
16. Kurcz, Ida. 1992. *Język a psychologia – podstawy psycholingwistyki*. Warszawa: WSiP.
17. Kuziak, Michał. 2008. *Sztuka mówienia. Poradnik praktyczny*. Warszawa, Bielsko-Biała: ParkEdukacja.
18. Lewandowski, Teodor. 1990. *Lingwistischen Wörterbuch*. Wiesbaden: Quelle und Mayer.
19. Matschnig, Monika. 2010. *30 minut dla zrozumienia mowy ciała*. Katowice: Wydawnictwo KOS.
20. Okoń, Wincenty. 2004. *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
21. Pfeiffer, Waldemar. 2001. *Nauka Języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: WAGROS.
22. Półturzycki, Józef. 2002. *Dydaktyka dla nauczycieli*. Płock: Wyd. Naukowe NOVUM
23. Rampillon, Ute. 1995. *Lernen leichter machen. Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
24. Rapacka, Sylvia. 2012. *Warsztaty gimnazjalisty. Język niemiecki. Pisanie efektywne*. Warszawa: WszPWN.
25. Silberman, Mel. 2005. *Uczymy się uczyć*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
26. Szulc, Aleksander. 1994. *Słownik dydaktyki języków obcych*. Warszawa: PWN.
27. Wilczyńska Weronika, Michońska-Stadnik Anna. 2010. *Metodologia badań w glottodydaktyce*. Kraków: AVALON.
28. Wilczyńska, Weronika. 1999. *O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa – Poznań: PWN.

29. Wilczyńska, Weronika. 2002. *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych*. Poznań: WNU-AM.
30. Woźniewicz, Władysław. 1987, *Kierowanie procesem glottodydaktycznym*. Warszawa: PWN

### Artykuły

1. Grotjahn, Rüdiger. 2003. „Lernstile - Lernertypen” w *Handbuch Fremdsprachenunterricht* pod red. Bausch Karl - Richard, Christ Herbert, Krumm Hans – Jürgen, 326 – 331. Tübingen und Basel: A Franke Verlag.
2. Jacobson, Roman. 1960. „Poetyka w świetle językoznawstwa” w: *Współczesna teoria badań literackich za granicą. Antologia w trzech tomach*, pod red. Markiewicz, Henryk, 23 – 68. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
3. Jelonek, A., Wyzyga, K. 1995. „Komunikowanie się jako spotkanie osób” w *Człowiek, kultura edukacja. T.2*, pod red. Reut, Maria, Wrocław: Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej.
4. Łosiak, Lidia. 2008. „Bariery w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej na gruncie polskim” w *W stronę nowoczesnego nauczania języków obcych*, pod red. Niżegorodcew, Anton, 249. Kraków: Tertium.
5. Marcinkowska – Bachlińska, Monika. „Kompetencje komunikacyjne nauczyciela a porozumiewanie się uczniów na lekcji języka obcego” w *Interdyscyplinarność w glottodydaktyce. Język – Literatura – Kultura*, pod red. Kozłowski, Aleksander, 417 – 429. Płock: PRINTPAD.
7. Rampillon, Ute. 1995. „Lerntechniken.” W *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, pod red. Bausch, Richard – Karl, Christ, Herbert, Krumm Hans – Jürgen, 261-263. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
8. Rapacka, Sylwia. 2009. „Kompetencje komunikacyjne uczestników procesu glottodydaktycznego jako wyznaczniki jakości kształcenia języków obcych” w *Interdyscyplinarność w glottodydaktyce. Język – Literatura – Kultura*, pod red. Kozłowski, Aleksander, 405 – 417. Płock: PRINTPAD.

### Czasopisma

1. Jakubowska, Urszula. 1999. „Wokół pojęcia kompetencja społeczna – ujęcia komunikacyjne” w *Przegląd Psychologiczny* 39. (3/4). 29 - 33

### Programy nauczania

1. Furche Ewa, Gnyś Danuta. *Program nauczania języka niemieckiego dla klas I-III szkoły podstawowej*. LektorKlett, dostęp 29.07.2014, adres IP: <http://pliki.lektorklett.com.pl/program%20nauczania%20JA%20KLAR1.pdf>
2. Karolak Czesław, Drabich Janina, Drażyńska–Deja Maria, Stypińska Małgorzata, Weber Irena, Zarąbecka Jolanta. 1999. *Program nauczania języka niemieckiego w szkole podstawowej*. Warszawa. WSiP.
3. Kin Danuta, Ostrowska-Polak. *Program nauczania języka niemieckiego w szkołach ponadgimnazjalnych. Kurs podstawowy*. WszPWN, dostęp 21.07.2014, adres IP: [http://uploads.wszpwn.com.pl/uploads/oryginal/4/0/fb0eb4d1\\_Program\\_nauczania\\_-\\_kurs\\_podst.pdf](http://uploads.wszpwn.com.pl/uploads/oryginal/4/0/fb0eb4d1_Program_nauczania_-_kurs_podst.pdf)
4. Kotarba Marta, Jaroszewska Anna. 2007. *Program nauczania języka niemieckiego w klasach I-III szkoły podstawowej*. Warszawa: Nowa Era.
5. Książek - Kępa Ewa, Wieszczechyńska Ewa. *Wir. Program nauczania języka niemieckiego dla klas IV-VI szkoły podstawowej*. LektorKlett, dostęp 23.07.2014. Adres IP: <http://www.lektorklett.com.pl/index.php?pid=111>
6. Nowicka Irena, Wieruszewska Dorota. 2009. *Program nauczania języka niemieckiego w klasach I-III gimnazjum. Poziom podstawowy*. Warszawa: WszPWN.
7. Piszczatowski, Paweł. 2008. *Program nauczania języka niemieckiego w gimnazjum. Kurs podstawowy dla początkujących*. WSiP, dostęp 22.07.2014, adres IP: <http://www.gim2.ustron.pl/pliki/J%20NIEMIECKI%20-%20program%20nauczania.pdf>

8. Rapacka, S. 2008. *Program nauczania języka niemieckiego dla klas I-VI szkoły podstawowej*. Warszawa: WszPWN.
9. Rapacka, S.: *Program nauczania języka niemieckiego w klasach I-III gimnazjum. Kurs kontynuacyjny. Zgodny z NPP*. WszPWN, dostęp 20.07.2014, adres IP: [http://wszpwn.com.pl/?page=nauczyciel\\_seria.materiały&pcsu\\_id=1009&pcsr\\_id=1047](http://wszpwn.com.pl/?page=nauczyciel_seria.materiały&pcsu_id=1009&pcsr_id=1047)
10. Rapacka, S.: *Program dla szkół ponadgimnazjalnych. Kurs podstawowy i kontynuacyjny na podstawie serii Hier und da, zgodny z NPP*. WszPWN, dostęp 20.07.2014, adres IP: <http://www.wszpwn.com.pl/oferta-wydawnicza/jezyk-niemiecki,17,180/hier-und-da,13873.html>
11. Starczewska Barbara, Szołtowska Maria. 1999. *Program nauczania języka niemieckiego w klasach I- III*. Warszawa: WszPWN.
12. Stasiak, Halina. *Program nauczania języka niemieckiego. Pierwszy i drugi etap edukacyjny. (szkoła podstawowa – klasy I-3 i IV-VI)*, Rea, dostęp 22.07.2014, adres IP: [http://rea-sj.pl/pub/File/download/Program\\_podst\\_1-6.pdf](http://rea-sj.pl/pub/File/download/Program_podst_1-6.pdf)

### Słowniki

1. *Mały słownik języka polskiego PWN*, 1989, pod red. S. Skorupki, Warszawa.
2. Źródła internetowe
3. <http://tiemcenter.org/wp-content/uploads/sites/6/2012/05/Dell-Hymes-SPEAKING.pdf> (29.07.2014)
4. [http://men.gov.pl/men\\_bip/akty\\_prawne/rozporzadzenie\\_20081223\\_zal\\_2.pdf](http://men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_zal_2.pdf) (24.07.2014)
5. [http://www.pearson.pl/pub/angielski/uploaddocs/podstawa-programowa-z-komentarzami\\_jezyki-obce.pdf](http://www.pearson.pl/pub/angielski/uploaddocs/podstawa-programowa-z-komentarzami_jezyki-obce.pdf) (22.07.2014)
6. <http://www.pearson.pl/angielski/dla-nauczycieli/reforma-edukacji/akty-prawne-i-rozporzadzenia-men/nowa-podstawa-programowa-z-komentarzami-jezyki-obce-w-szkole.html> (29.07.2014)
7. [http://www.filg.uj.edu.pl/documents/41616/27933359/Jakobson\\_pl.pdf](http://www.filg.uj.edu.pl/documents/41616/27933359/Jakobson_pl.pdf) (28.07.2014)

### Rozporządzenia i ustawy

1. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 2009 w sprawie dopuszczenia do użytku szkolnego programów wychowania przedszkolnego, programów nauczania podręczników oraz cofania dopuszczenia. Dz.U. Nr 89, Poz.730
2. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół Dz. U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17
3. Informator o egzaminie maturalnym z języka niemieckiego od roku szkolnego 2014/2015. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.